

# Una perspectiva de género: a la intersubjetividad, la conciencia encarnada y la corporalidad

Raquel Flores, Universidad Autónoma de Chile, Chile

**Resumen:** El presente ensayo es parte de una reflexión cuyo propósito es discutir y dilucidar algunos puntos de encuentro y tensiones en torno a la temática de género desde la perspectiva de la conciencia encarnada, la corporalidad y la temporalidad. Los textos que serán abordados para este objetivo son de los autores Edgar Morin: *Introducción al Pensamiento Complejo* (1994) y *La Mente Bien Ordenada* (2001); Jacques Luc Nancy, *Comunidad Inoperante* (2000) y Merleau-Ponty (1975) *Fenomenología de la Percepción*, autores que han permitido vislumbrar nuevos aportes teóricos al tema de género. El desafío que surge desde la Antropología Filosófica es tratar de entender el “fenómeno humano”, desde una perspectiva metafísica, según esta concepción el ser humano es el resultado de lo que hace consigo mismo en su relación con la naturaleza. Para iniciar esta reflexión, se hace necesario reconocer que ésta surge desde la Fenomenología, la que también es considerada una filosofía, para la cual el mundo está siempre “ya ahí”, antes de la reflexión como una presencia inalienable y que permite dar cuenta del espacio, del tiempo y del mundo “vividos”. Husserl el teórico que funda este movimiento afirma que: no soy el resultado o entrecruzamiento de las múltiples casualidades que determinan mi cuerpo o mi “psiquismo” sino más bien, todo lo que sé del mundo, lo sé a partir de una perspectiva mía o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no querrían decir nada. (Husserl, 1913. p. 369-370).

**Palabras clave:** género, conciencia encarnada, corporalidad

**Abstract:** This essay is part of a reflection whose purpose is to discuss and clarify some points and tensions around gender issues from the perspective of embodied consciousness, corporeality and temporality. The texts to be discussed for this purpose are the authors Edgar Morin: *Introduction to Complex Thought* (1994) and *The Mind Sorted Bien* (2001); Jacques Luc Nancy, *Community DOA* (2000) and Merleau-Ponty (1975) *Phenomenology of Perception*, authors who have allowed a glimpse of new theoretical contributions to gender. The challenge arises from the Philosophical Anthropology is trying to understand the “human phenomenon”, from a metaphysical perspective, according to this conception, the human being is the result of what he does to himself in his relationship with nature. To start this reflection, it is necessary to recognize that it arises from the Phenomenology, which is also considered a philosophy for which the world is always “already there” before reflection as an inalienable presence and allows to account for the space, time and “lived” world. Husserl the theorist who founded this movement says: I'm not the result or crosslinking of the many coincidences that determine my body or my “psyche” but rather, all I know the world, I know from a prospect or mine experience the world without which the symbols of science would not want to say anything. (Husserl, 1913, p. 369-370)

**Keywords:** Gender, Embodied Consciousness, Corporeality

A l respecto Varela (2000) en el libro *El Fenómeno de la Vida* hace la afirmación “Yo soy mi cuerpo” en esta propuesta teórica su concepto clave es la encarnación, es decir no es posible entender a los objetos como si estuvieran allá afuera sino más bien surgen gracias a nuestra actividad. No se puede tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente.

En este sentido el autor Merleau-Ponty, (1975) coincide con esta afirmación al plantear que: El cuerpo es el primer conocimiento; Es el Cuerpo vivido; Espacio vivido; Mundo vivido. Es así como el cuerpo proyecta significación, gestos; el cuerpo como modo de organizar el mundo; el cuerpo nos abre al mundo y establece un pacto con él.

Merleau-Ponty contrapone al cuerpo objetivo el cuerpo vivido. El cuerpo es una conciencia encarnada que tiene el carácter del yo puedo (posibilidad).

Yo pienso = ego cogito, intencionalidad teórica de acto.

Yo Puedo = intencionalidad del cuerpo, operante o corporal.



Mente y cuerpo forman una unión que se expresa en distintos niveles de comportamiento: el hombre es conciencia y cuerpo. Y esta relación entre conciencia y cuerpo, entre hombre y mundo, no es la relación de un sujeto con un objeto. Para él, el “yo pienso” se funda en un primer “yo percibo”.

Es interesante esta distinción realizada por Merleau-Ponty respecto al cuerpo, sobretodo si es analizada desde una perspectiva de género, ya que este se construye culturalmente a través de diversos mecanismos como son las pautas culturales las ideas y discursos, entre otros.

Los antecedentes teóricos sobre la categoría de género, surgen con Simone de Beauvoir (1970), autora que en *El Segundo Sexo*, plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Esta autora, ya en 1949<sup>1</sup> afirmaba que: “Una no nace, sino que se hace mujer”; es decir el género toma forma a partir de las matrices culturales y sociales en las que se está inserto.

No sólo estamos contruidos, sino que en cierto sentido nos construimos a nosotros mismos. Para Beauvoir, llegar a ser mujer es un conjunto de actos intencionales y apropiativos, es la adquisición gradual de ciertas destrezas, un “proyecto” en términos sartreanos, para asumir un estilo y una significación corporal culturalmente establecidos.

Si se considera que “llegar a ser” significa “asumir o encarnar intencionalmente”, en esta definición pareciera ser que está implícita la posibilidad de elección del género. ¿Qué pasa entonces con la interpretación cultural que se hace del género?. Beauvoir intenta darle un sentido cultural a la doctrina existencial de la elección a través de la teoría del género.

La categoría de género se convierte en el locus corpóreo de significados culturales tanto recibidos como innovados, y en este contexto la “elección pasa a significar un proceso corpóreo de interpretación dentro de una red de normas culturales profundamente establecidas. Cuando se concibe el cuerpo como un locus cultural de significados de género, deja de estar claro qué aspectos de este cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural.

Según Merleau-Ponty desde la fenomenología de la percepción (1975), es el cuerpo el que constituye la inserción de la conciencia en el mundo, y el lenguaje es su instrumento, en estas nociones de cuerpo y lenguaje, entendidas. Según Merleau-Ponty el comportamiento humano es la construcción significativa del mundo, a partir del mundo en que se vive. En oposición a los animales, cerrados en los instintos, el ser humano está abierto al mundo, es libre. Para él, el “yo pienso” se funda en un primer “yo percibo”. El mundo no es la representación de una conciencia, sino aquello que percibo y vivo, entrando en relación con los otros a través de la corporalidad.

En este sentido son interesantes los aportes realizado por Judith Butler (1982), quien aborda desde su formación filosófica el problema de cómo el cuerpo, “condición de acceso al Mundo” es llevado más allá de sí mismo por el género. Butler retoma la reflexión y argumentación beauvoiriana en la que existimos como cuerpo pero que llegamos a ser género: visualiza el género como un estilo de vivir el cuerpo en el mundo.

Denuncia el problema de la restricción de libertad que implica la actual normatividad de género. “Existir” en el propio cuerpo se convierte en una forma personal de asumir, acatar e interpretar las normas de género recibidas, esta autora propone multiplicar las concepciones de género, para que el modelo vigente deje de ser hegemónico.

Respecto a cómo percibimos el mundo, la cultura, las relaciones humanas de pareja, familiares; tomando las recomendaciones teóricas de Bourdieu (1980) el género sería como una especie de “filtro cultural” con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida.

Para los estudiosos e investigadores, el género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a las diferencias de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana (Scott, 1990).

Scott distingue los elementos del género, y señala cuatro principales:

Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.

---

<sup>1</sup> Año en que las mujeres obtienen el derecho a voto en Chile.

Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculinas y femeninas.

Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género:

- el sistema de parentesco,
- la familia,
- el mercado de trabajo segregado por sexo,
- las instituciones educativas y políticas.

En el capítulo “La comunidad de destino”<sup>2</sup> de Morin (2001) en relación al aprendizaje ciudadano de alumnos y alumnas que deberá ser considerado e incorporado en el sistema educacional, aflora la interrogante si ese destino propuesto como un aprendizaje; “... memorizado, conmemorado, transmitido de generación en generación por la familia y luego por la escuela, respecto al aprendizaje ciudadano”.

¿Es modificable? O se nos presenta sin posibilidad de considerar o analizar (desde las identidades femeninas y masculinas) ¿Por qué la “Nación” es definida como de sustancia femenina, que integra en sí las cualidades de la Tierra Madre (Madre patria) de Hogar y el Estado es definido como sustancia paternal “el que dispone de autoridad absoluta e incondicional del padre patriarca al que se debe violencia” ¿Cuáles son las estructuras simbólicas y representaciones de género que están implícitas en esta afirmación? ¿Qué impacto tiene para el futuro de niños o niñas este aprendizaje ciudadano?

### **¿Cómo se realiza esta construcción de identidades desde la percepción de las mujeres y hombres?**

Una ventaja que puede tener utilizar la categoría género para designar las relaciones sociales entre los sexos, es planteada por Scott (1990), esta autora propone mostrar que no hay mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. La cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás; lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación.

El cuerpo, es un objeto de construcción social, constantemente afectada por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema sexo/género. El cuerpo como consecuencia está abierto al cambio y es objeto de interpretación, sus significados y su jerarquía cambiarán históricamente (Connell 1998). En el orden socio-simbólico patriarcal hay varios elementos que configuran la percepción que tienen del cuerpo las propias mujeres y de la libertad<sup>3</sup> que tienen sobre sus propios cuerpos. Uno de ellos es la sexualidad ejercida históricamente por las mujeres.

La relación de dominación sobre los cuerpos, en cada momento de la historia, se convierte en ritual impone obligaciones y derechos; constituye cuidadosos procedimientos, establece marcas, graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos; se hace contabilizadora de deudas.

Por este motivo el cuerpo está aprisionado en una serie de regímenes que lo atraviesan; está roto por los ritmos del trabajo, el reposo y las fiestas está intoxicado por venenos —alimentos o valores, hábitos alimentarios— y leyes morales todo junto; al que se proporcionan resistencias.

Por lo general, el poder, el saber y el placer son tres conceptos que se enlazan siempre en un discurso sexual referido exclusivamente a la sexualidad masculina (Foucault, 1977).

<sup>2</sup> En el capítulo “La comunidad de destino”, del libro *La Mente Bien Ordenada*. (Morin 2001)

<sup>3</sup> Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*

## ¿Cuáles son los efectos de estas construcciones en nuestra cultura y la sociedad en general, cuando estas definiciones de lo femenino y masculino son no modificables?

Uno de los efectos más evidentes es la violencia simbólica. Este concepto abre un espacio para comprender y problematizar procesos “habituales” en la comunicación e interacción interpersonal e institucional a través de los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, mantener silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

A partir de este concepto, se abre una nueva mirada sobre los procesos educativos que ilumina las relaciones asimétricas, las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los aparentemente inocentes o transparentes intercambios lingüísticos típicos de los ambientes escolares, así como en el conjunto de los vehículos de transmisión de saberes y valores que fundamentan la labor pedagógica.

La violencia en un sentido amplio, puede ser entendida como una acción que entraña un “abuso de poder” en el que se transgreden por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales:

- El derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él.
- El derecho a tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias de nuestros propios actos, según afirma Garver (1977).

La literatura sobre el tema, generalmente, hace referencia a la violencia ejercida por quien posee un poder legitimado desde el lugar de la autoridad, siguiendo la definición de Weber (1922), el “poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre los demás así como el ejercicio de la influencia”. Este autor plantea que en el ámbito político y social el término más preciso es el de dominación, entendida como la posibilidad de encontrar obediencia frente a un mandato basándose en la creencia de la legitimidad de la dominación. Bourdieu (1985) señala que la dominación de género consiste en lo que se llama en francés *contrainte par corps*, o sea, un encarcelamiento efectuado mediante el cuerpo.

En otra línea, la filósofa Hanna Arendt (2005) concibe el poder como la interpretación simbólica de la solidaridad de un grupo, como la fuente de la cual se alimenta la legitimación y el reconocimiento de las decisiones colectivas. En su opinión “el poder corresponde a la capacidad humana no sólo de actuar sino de actuar en concierto. El poder no es nunca propiedad de un individuo, pertenece al grupo y existe sólo mientras éste no se desintegra”. El sentido habilitante y posibilitador que Arendt otorga al concepto de poder, lo vincula con la potencialidad y el deseo de “poder hacer”, diferenciando poder de dominación y de violencia. En este sentido *La comunidad Inoperante* (Nancy, 2000) devela como un hecho histórico que significó la exterminación a un grupo humano como fue el pueblo Judío, se hizo en torno a la interpretación simbólica de la solidaridad de un grupo.

Vale la pena revisar cuáles son las interpretaciones que están presentes en forma explícita e implícita, a través de nuestro discurso, formas corporales de aceptación o rechazo. También cómo en el discurso público y través de nuestras relaciones diarias y cotidianas validamos formas de legitimar grupos de poder y establecer relaciones que legitiman formas colectivas por sobre una concepción única, perdiendo de esta forma nuestra identidad como si debiera haber una esencia única de lo común.

Es Foucault quien da un giro significativo al plantear que el poder no se centraliza únicamente en estructuras jerárquicas y hegemónicas que influyen en un sentido vertical sino que se expande como malla reticular atravesando todas las relaciones humanas. En este sentido, el poder no puede ser pensado como una propiedad sino como una estrategia. En lugar de reprimir algo preexistente, tiene una capacidad productiva de verdades, de realidades y de clasificaciones con las cuales se van gestando las formas de disciplinamiento y de normalización de cada sociedad en particular.

Para Foucault “las relaciones de poder tienen una extensión extraordinariamente grande en las relaciones humanas (...) éstas pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, en el cuerpo político, etc.” (1996, pp. 13-14).

No obstante, afirma que el análisis de un campo tan complejo como el de las relaciones de poder, se encuentra a veces con lo que podemos denominar “hechos o estados de dominación en los que las relaciones de poder, en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas.” (1996, pp. 13-14).

Su mirada sobre las instituciones como enclaves de disciplinamiento social lo lleva a afirmar que la escuela, destinada a brindar protección y seguridad, además de sus objetivos educativos específicos, opera en realidad como “institución de secuestro”. Es uno de los productos de la modernidad, cuya finalidad primordial es la de fijar a los individuos a los aparatos de normalización que garantizan determinadas formas de producción y reproducción de un orden social. Una de sus contribuciones más potentes es haber hecho visibles los mecanismos de transformación / creación de los cuerpos, las mentes o el psiquismo y los pesares de sujetos acordes con los requerimientos del capitalismo. Cómo refinados dispositivos técnico-políticos logran hacer dóciles y útiles a los sujetos para un determinado sistema de producción y reproducción de la vida social y esto nos acerca más al concepto de violencia simbólica, el cual remite necesariamente a Bourdieu (1985), quien establece una estrecha relación entre violencia simbólica y lenguaje.

En su visión, el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento sino de poder. Las personas buscan no sólo ser comprendidas sino obedecidas, creídas, respetadas, distinguidas. La competencia lingüística consiste en el derecho de algunos de utilizar el lenguaje legítimo (Bourdieu, 1985). El reconocimiento de la legitimidad del lenguaje oficial está inscrito en un conjunto de disposiciones o habitus. En palabras de este autor, “el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas (...) los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.”.

Violencia simbólica es así, la imposición de una arbitrariedad cultural (cualquier lenguaje estándar sancionado oficialmente constituye una) y de una norma lingüística impuesta a través de la formación gradual de un “mercado lingüístico” unificado y asimétricamente estructurado. No es, entonces, una forma de dominación ejercida a través de la comunicación en forma explícita y visible, sino que es el ejercicio de la dominación a través de un uso legitimado del lenguaje, sin que ésta se reconozca como tal.

¿De qué manera ha modificado la forma de vida de hombres y mujeres y su relación de género, la apatía evidenciada en el texto “La era de vacío”? (Lipovetsky, 1986). Según el autor hace algunos años han aparecido nuevos comportamientos que revelan una sensibilidad inédita: vivir y trabajar se ha vuelto una reivindicación popular; el retorno a los valores que cambia cada seis meses; vivir sin niños o que un niño de cada cuatro sea educado por sólo uno de los padres; el *hombre cool* no es ni el decadente pesimista de Nietzsche ni el trabajador oprimido de Marx, se parece más al telespectador probando por curiosidad uno tras otro los programas de la noche, al consumidor llenando su carrito. Esta apatía es la inducida por el campo vertiginoso de las posibilidades con que se cuenta, es la apatía new-look.

Al respecto Edgar Morín en “Politique de Civilisation” (1997), afirma que desarrollo, contemplado únicamente desde un punto de vista económico, no descarta ni mucho menos un subdesarrollo humano y moral. Esta degradación de la calidad respecto a la cantidad es síntoma de nuestra crisis de civilización, pues vivimos en un mundo dominado por una lógica técnica, económica y científica.

La Mundialización tiene evidentemente un aspecto muy destructor por propiciar el anonimato, la uniformización de culturas, la homogeneización de las identidades, pero representa también una oportunidad única para los hombres y mujeres de las diferentes culturas del planeta de comunicarse, comprenderse y favorecer los mestizajes.

Morin al hablar del desarrollo propuesto por occidente, afirma que no es sustentable lo que ha generado un “civilización no sustentable”.

La Globalización es una totalidad cerrada que deja una diversidad de mundos en la intemperie, es excluyente, simplificadora y reduccionista.

## **¿Cuáles son las estrategias que podemos adoptar vislumbrando una ecología de la acción según Morín, (1999)?**

Primero, se debe revisar críticamente aspectos que resultan menos obvios durante la práctica escolar, pero que quizás son tanto o más influyentes en la reproducción de las jerarquías genéricas, estos son ciertos procedimientos y reglas naturalizados, las formas de organización del trabajo escolar, los saberes y experiencias ignoradas, en especial las que se han desarrollado en el ámbito privado, la clasificación y jerarquización de las distintas áreas de conocimiento, en palabras de Apple (1994), “los silencios, las presencias ausentes en todos los mensajes escolares”. Por todo ello, el cambio curricular debería encararse como un ejercicio de paciencia, de modestia y de creatividad.

Segundo, el concepto de género considera la aceptación de la existencia de diversos modelos de familias, la postura constructivista en la concepción de la realidad social y la formación de los sujetos, así como el grueso de los contenidos propuestos para el área de formación ética, ciudadana. y una noción de sujeto fundada en valores trascendentes.

Considerar que el constructivismo ha permitido comprender la profundidad y el enraizamiento del valor simbólico del género en la construcción de las organizaciones sociales, los roles y las relaciones interpersonales. Y que nos hace conscientes de los determinantes de las categorías genéricas en la valoración, el conocimiento y el lenguaje que debemos procurar en todos los ámbitos de la vida social y particularmente en la educación visibilizar y modificar.

La tarea actual desde el constructivismo<sup>4</sup> en el entendido que lo masculino y lo femenino son construcciones de identidades sociales sobre un ser que tiene instintos, disposiciones, características anatómicas y patrones de conducta. Beauvoir en la expresión: “No se nace mujer se vuelve una mujer”. Cuando joven se aprende la autoidentidad con las expectativas de su cultura, la cual no surge por razones fisiológicas o esencialistas. La perspectiva de género permite tener una visión crítica de las determinaciones sociales del rol impuesto y modificarlo, junto con las instituciones que lo propician, de manera que se ajuste más a los intereses femeninos.

Es necesario explicitar, que si bien el saber sobre una serie de características de lo femenino ha sido construido a partir del estudio de los espacios de socialización femenina, los valores y orientación moral que de allí se siguen no son considerados como consustanciales de lo femenino, sino que son aspectos culturales, que abren a la comprensión de una determinada construcción ética que ha sido posible dentro de la cultura tradicionalmente catalogada como femenina.

Si la raza, la etnia, la clase, el género son construcciones sociales básicas en el proceso de la identificación o de la diferencia, la cultura es, al mismo tiempo, el resultado de la manera en que fue construida esa diferencia. Lo que cuenta es la forma en que el otro, el distinto, el raro es considerado.

## **A modo de conclusión: ¿Cómo es posible incorporar la perspectiva de género a la educación?**

Aunque parezca obvio, vale la pena destacar que todo intento por integrar el enfoque de género a la educación no se produce en un vacío, sino en instituciones marcadas por una historia y una cultura sedimentada, atravesadas por relaciones de poder, sujetas a reglas establecidas, encarnadas en actores con perfiles definidos; y en estos últimos años, embarcadas en un conjunto de cambios.

Por el contrario, importa subrayar que la escuela debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica en la que conviven en tensión, representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”.

Para ello es necesario reconocer que difícilmente puede operar como un dispositivo de disciplinamiento social basado en la represión explícita y la inculcación de obediencia a ciertos

---

<sup>4</sup> Presume la prioridad histórica y epistemológica de lo social sobre lo individual

valores, sino que debe apelar a mucho más a otros estímulos como la persuasión, y sobretodo a la construcción “racional” del sentido común.

La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y verdad, y participa de la formación de las “promesas de felicidad” de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales y aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional.

Es necesario, ampliar y profundizar en el ámbito de la cultura escolar que pone en manifiesto los estereotipos sobre género y los efectos que estos tienen en la formación integral de las niñas, los niños y las/los jóvenes. Dar respuesta a las necesidades de perfeccionamiento profesores y profesoras en cuanto al impacto de la socialización de género en la configuración de la identidad de lo femenino o masculino y del espacio escolar.

Además, se requiere crear estrategias que promuevan nuevas formas y espacios de participación de niñas, niños y las/los jóvenes, para el surgimiento de liderazgos positivos que transformen la convivencia escolar, a la luz de las nuevas demandas de la sociedad a la educación.

Otro desafío, es diseñar un proyecto orientado a transformar la escuela en un espacio de ejercicio de la ciudadanía para niños, niñas y las/los jóvenes, de manera de generar el desarrollo de un nuevo liderazgo basado en la igualdad de género. Que permita, tensionar las teorías tradicionales de la “socialización de los roles sexuales”, que están atravesadas por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrecen distintas formas de percibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas. De ahí que en cada sujeto/a convivan distintos modelos de género, que a su vez “ganan” distintos predomios según los contextos, vínculos y momentos de la vida.

También están interpelados/as por discursos de clase, etnia, de subculturas particulares, etc., que pueden articularse de manera más o menos fragmentaria y dinámica con las representaciones de género. Por ello es importante entender que las personas *construyen su identidad genérica a partir de procesos de acomodación, supervivencia, resistencia y crítica a los modelos vigentes*. Weedon, (1987). Los aportes de la teoría postestructuralista han contribuido mucho a la comprensión de las formas complejas en las que el significado, las instituciones, el poder, las subjetividades y el género se intersectan. Según Weedon, este enfoque permite entender con una mirada nueva, cómo las mujeres se construyen como sujetos y también cómo resisten a las posiciones que les son asignadas dentro de un espacio discursivo que es además, un espacio de poder y por lo tanto de conflicto. En otros términos, se trata de concebir a los/as sujetos/as en los dos sentidos de este término: como sujetados/as a condicionantes sociales, pero también activos/as en su autodefinición y determinación.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). Text and Context: The State and Gender in Educational Policy. *Curriculum Inquiry*, 24(3), pp. 349-359.
- Arent, H. (2005). *La condición humana*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. París: Editions de minuit.
- (1985). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- (1988). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1).
- Beauvoir, S. (1970). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX.
- Butler, J. (1982). *Variations on Sex and Gender: Beauvoir, Wittlg and Foucault. Feminism as Cri, Tiq/Ut*. Minnesota, USA: University of Minnesota.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Michel Foucault habla del soldado y de su 'retórica corporal de honor'. *Discipline and Punish* (pp. 135-169). México: Editorial Siglo XXI.
- (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- (1978). *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Garver, N. (1977). What Violence Is. *Social Ethics, Morality and Social Policy*. Nueva York: McGraw Hill.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Husserl, E. (1986). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: FCE.
- Lamas, M. (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Rigsá.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- (2001). *La Mente Bien Ordenada*. España: Seix Barral.
- (2001). *El pensamiento Complejo*. España: Seix Barral.
- Nancy, J. L. (2000). *La Comunidad inoperante*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- Olavarría, J. (2001). *Identidades Masculina/s, violencia de género y cultura de la Paz. Antecedentes para el debate en América Latina*. Chile: Flacso.
- Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En Arango, L. M. León y M. Viveros (comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo Femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer mundo Editores.
- Scott, J. (1990). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91(5), pp. 3-24.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Weber, M. (1922). *Estado y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and Poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.

## SOBRE LA AUTORA

**Raquel Flores:** Directora del Centro de Investigación y Evaluación Educacional. Universidad Autónoma de Chile. Profesora de Educación General Básica, Universidad de Chile, estudios de postgrado en Currículo y Evaluación, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. En la trayectoria profesional docente destacan catorce años de experiencia en aula en primer y segundo ciclo básico y en cargos directivos principalmente entregando asesoría técnica a ambos niveles educacionales. Diez años de trabajo en la formulación de políticas públicas a través de la formación inicial docente en conjunto con el MINEDUC y Consejo Superior de Educación, y el trabajo académico como Docente Escuela de Pregrado. Departamento Educación. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En la formación continúa de profesores realizando asesoría técnica, seguimiento y evaluación a través de la formación de equipos directivos y en el perfeccionamiento de profesores a través de universidades en coordinación con el Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones Pedagógicas CPEIP. En el área de la

investigación, asesoría técnica en materias de Gestión al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (CNCA); Dirección Nacional de Bibliotecas y Museos (DIBAM); la Comisión Nacional de Ciencias y Tecnología CONICYT; al Consejo Superior de Educación y la creación de grupos de investigadores en materias educacionales en ambos organismos estatales.